

## An investigation of the relationship among principal instructional leadership, collective teacher efficacy and teacher job satisfaction: A structural equation modeling approach

Jalil Fathi<sup>1</sup>, Mohammad Ahmadnejad<sup>2\*</sup>, Mehdi Salehi<sup>3</sup>

Received: 25/12/2020

Accepted: 28/04/2021

صفحات: ۱-۲۵

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۱۰/۰۵

پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۰۲/۰۸

### Abstract

Although a significant body of research on instructional leadership has been carried out in Western societies, few empirical studies have only recently been carried out in the developing and non-western societies. The present study was carried out to shed more light on leadership research in Iran, in which previous empirical studies on principal instructional leadership are very few. In so doing, the present study was set to explore the relationship between principal instructional leadership, teacher collective efficacy, and job satisfaction in Iranian primary schools. In fact, the current study sought to understand how principal instructional leadership and teacher collective efficacy influence job satisfaction in Iran. Survey data collected from 292 teachers were analyzed using confirmatory factor analysis and structural equation modeling (SEM). This study employed a cross-sectional, survey research design. Data were collected from teachers in 12 public primary schools in Kurdistan province. The schools included grades 1- 5. Data were collected in fall semester of the academic year 1396/1397. A letter of invitation, consent form, and the survey package were given by hand or sent electronically to teachers in the schools. Participants were given one week to respond to the questionnaire. The sample of respondents consisted of 193 males and 99 females. Three instruments were used to collect the required data for the present study. Principal Instructional Leadership (PIL) was measured by the 50 item version of the Principal Instructional Management Rating Scale-Teacher Form (PIMRS; Hallinger, 1982, 1990, 2015). It should be noted that the PIMRS does not measure 'leadership effectiveness', but

1. Assistant Professor, Department of English Language, Literature and Linguistics, University Of Kurdistan, Sanandaj, Iran.

2. Assistant Professor, Department of English Language, Literature and Linguistics, University Of Kurdistan, Sanandaj, Iran.

\*Corresponding Author:

m.ahmadnejad@uok.ac.ir

3. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, University Of Kurdistan, Sanandaj, Iran.

rather the degree of role engagement. Collective Teacher Efficacy (CTE) was measured by a twelve-item scale developed by Goddard and colleagues (Goddard et al., 2000) and adapted by Leithwood (2010). The scale employed a seven-point Likert scale ranging from 1 (Strongly Disagree) to 7 (Strongly Agree). Job satisfaction was measured with two items from Carpara et al. (2003) on a 9-point scale, ranging from strongly disagree to strongly agree. The researchers followed Brislin's (1970) backwards translation method for translating the surveys from English to Persian. The original English versions were first translated into Persian by a professional translator. Then, the Persian version was translated back into English by a second native speaker who was unfamiliar with the original version. The two versions were then compared, discrepancies identified and discussed, and refinements made to the Persian version. The researchers also rephrased some items to ensure their suitability for Iranian educators without altering the original meaning. Although each of these instruments had been subject to extensive testing for psychometric properties in previous research, we tested the measurement properties of the Persian translated version of the three instruments in order to validate their use in the Iranian context. Reliability was measured with Cronbach's alpha test of internal consistency. Construct validity of the scales was assessed through confirmatory factor analysis (CFA). The results substantiated the hypothesized conceptual model suggesting positive relationships among principal instructional leadership, collective teacher efficacy and teacher job satisfaction. It was also revealed that principal instructional leadership had a positive effect on collective teacher efficacy and teacher job satisfaction. In other words, teachers will have more commitment, professional engagement, and job satisfaction when they find their school managers' educational management behaviors appropriate. The findings of the present study will offer theoretical and pedagogical implications for school leadership in Iran. It also adds to the existing body of research on the effects of principal instructional leadership in non-Western, developing societies

It is thought that teachers' perceptions of collective efficacy are related to school principals' leadership behaviors. School leadership comprises influencing and directing the school staff to accomplish common objectives (Leithwood & Reihl, 2005). The sense of collective efficacy can develop in teachers, depending on school leadership behaviors (Ross & Gray, 2006). Collective efficacy beliefs are expected to increase as school leaders increase the sense of efficacy in teachers and their beliefs that they can improve the quality of education as a group. In this respect, because it is thought that teacher self-efficacy and school leadership behaviors are related to collective teacher efficacy, the relationship between these constructs seems to be logical. In other words, as school principals' effective leadership behaviors increased,

teachers' collective efficacy beliefs also increased in their schools. At the same time, school principals' effective school leadership behaviors positively and significantly predicted collective teacher efficacy. These findings of the study are partially in line with those that report a relationship between school administrators' different leadership behaviors and collective teacher leadership (Brinson & Steiner, 2007; Calık et al., 2012). Strong leadership facilitates teacher collaboration and enables teachers to overcome difficulties (Bandura, 1993). School leadership pertains to influencing and directing others for the accomplishment of common objectives to improve the quality of education at school (Leithwood & Reihl, 2005). Enhancing teachers' collective efficacy is related to improving certain organizational and personal characteristics. Bandura (1997) stated that collective efficacy and self-efficacy are fed from similar sources. These sources include experiencing success, others' experiences, verbal persuasion, and affective states; the most important of these sources is experiencing success. Therefore, practices that support these sources can be said to increase teachers' collective efficacy. In this regard, there are studies that explain the influence of leadership behaviors on collective teacher efficacy. Accordingly, school leaders rewarding teacher success and featuring the achievements at school (Marzano et al., 2005), activities related to organizational learning, and conversations with teachers about ensuring student achievement (Bandura, 1997) strengthen perceptions of collective efficacy. Collective teacher efficacy is a promising construct for promoting understanding of ways schools can foster student achievement (Tschannen-Moran & Barr, 2004, p. 189). Functioning as a group-related perception and a school-level variable, collective teacher efficacy is concerned with teachers' beliefs and perceptions of the effectiveness of their school as a whole and their collective perceptions of the ability to exert positive educational differences to the learners (Goddard & Goddard, 2001). Playing the same role as self-efficacy beliefs do in individual's performance, collective efficacy affects collective performance in a variety of fields such as business, sports, politics, and education. Teachers' collective efficacy is conceptualized as the beliefs teachers hold towards their collective competencies to positively change the functioning of their learners (Bandura, 1993). Leithwood (1993) stated that leaders' contributions to the school sets the tone of a school culture that can develop teacher collaboration and a collective identity. School leaders raising a powerful vision reveal collective leadership.

**Keywords:** Principal instructional leadership, collective teacher efficacy, teacher job satisfaction, primary schools

## بررسی ارتباط میان رهبری آموزشی مدیران، کارآمدی جمعی معلمان و رضایت شغلی معلمان: رویکرد مدل معادلات ساختاری

لیل فتمی<sup>۱</sup>، محمد احمدنژاد<sup>۲\*</sup>، مهدی صالحی<sup>۳</sup>

### چکیده

با وجود اهمیت رهبری آموزشی در جوامع پیشرفته و کثرت پژوهش‌های انجام‌گرفته در کشورهای غربی، در جوامع در حال توسعه مطالعات تجربی اندکی در این حوزه انجام شده است؛ بنابراین اندک بودن مطالعات تجربی در زمینه رهبری آموزشی مدیران در ساختار آموزشی کشور، پژوهش حاضر به منظور تبیین نقش پژوهش در مدیریت آموزشی در بافت ایران انجام گرفت. به این منظور، مطالعه اخیر به بررسی رابطه رهبری آموزشی مدیران، کارآمدی جمعی معلمان و رضایت شغلی در معلمان مدارس ابتدایی پرداخت. داده‌های جمع‌آوری‌شده حاصل از نظرسنجی از ۲۹۲ نفر از معلمان مدارس ابتدایی استان کردستان با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی و مدل معادلات ساختاری (SEM) تجزیه و تحلیل گردید. گردآوری داده‌ها در واقع با اجرای پرسشنامه‌های سه متغیر انجام شده و از روش نمونه‌گیری آسان استفاده گردید. نتایج به دست آمده مدل ساختاری را مورد تأیید قرار داد که بیانگر رابطه مثبت در میان رهبری آموزشی مدیران، کارآمدی جمعی معلمان و رضایت شغلی معلمان است. همچنین، این یافته‌ها نشان داد که رهبری آموزشی مدیران تأثیر مثبتی بر کارآمدی جمعی و رضایت شغلی معلمان دارد. به عبارت دیگر، هنگامی که معلمان رفتارهای مدیریت آموزشی مدیران را مناسب تصور کنند تعهد، درگیری حرفه‌ای و رضایت شغلی بیشتری هم خواهند داشت. یافته‌های پژوهش حاضر راهکارهای نظری و آموزشی ارزشمندی برای مدیریت مدرسه در ایران ارائه خواهد کرد.

**واژه‌های کلیدی:** رهبری آموزشی مدیران، کارآمدی جمعی معلمان، رضایت شغلی معلمان، مدارس ابتدایی

۱. استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی و زبان شناسی دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

۲. استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی و زبان شناسی دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

m.ahmadnejad@uok.ac.ir

\*نویسنده مسئول:

۳. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

## مقدمه

در دهه‌های اخیر، رهبری آموزشی به تدریج در مجموعه نقش‌های مدیریتی در سراسر جهان مورد پذیرش و توجه ویژه قرار گرفت (Al-Mahdy, Emam, & Hallinger, 2018; Bush, 2013; Hallinger & Wang, 2015). مبنای این تغییر ریشه در تحقیقاتی دارد که به تأثیر رهبری آموزشی در یادگیری دانش آموزان، کیفیت مدرسه و بهبود مدرسه اهمیت و اعتبار زیادی داده‌اند (Hallinger, 2011; Hallinger & Heck, 1998; Marks & Printy, 2003). به عبارت دیگر، در سال‌های اخیر به‌طور بی‌سابقه‌ای بر نقش رهبری مدیران مدرسه تأکید شده است (Romanowski & Romanowski, 2017; Thorne, 2011) و درحالی‌که در گذشته مدیران مدارس عمدتاً به‌عنوان «مدیر» عمل می‌کردند، اصلاحات اخیر در مدارس آن‌ها را به «رهبران یادگیری و تغییر» مبدل کرده است (Al-Mahdy & Sywelem, 2016; Common, 2008, 2011). به علاوه، نتایج پژوهش‌های اخیر حاکی از آن است که رهبری آموزشی می‌تواند نگرش‌ها و رفتارهای مثبت معلم را تحت تأثیر قرار دهد که این به نوبه خود در کیفیت آموزش و بهبود مدرسه تأثیرگذار خواهد بود (Heck & Hallinger, 2014; Leithwood, Patten, & Jantzi, 2010). به‌رحال، حتی با وجود پذیرش رهبری آموزشی از سوی سیاست‌گذاران، پژوهشگران بر محدودیت‌های زمانی، اعتماد به نفس و ظرفیت مدیران برای تحقق این نقش تأکید دارند (Barth, 1990; Hallinger & Murphy, 2012). شناخت این محدودیت‌ها به ترویج پژوهش‌های بیشتر، به‌منظور واکاوی نقش عوامل محیطی و فردی که به رفتار مدیران مدارس در تلاش برای بهبود نتایج مدرسه شکل می‌دهند، منجر شده است (Hallinger, 2011; Leithwood & Jantzi, 2008).

اگرچه تحقیقات قابل‌توجه در زمینه رهبری آموزشی در جوامع غربی انجام شده است (Hallinger, 2011; Hallinger & Wang, 2015; Leithwood et al., 2010; Marks & Printy, 2003)، در جوامع در حال توسعه آسیایی، آفریقایی و آمریکای لاتین، تنها در سال‌های اخیر مطالعات تجربی اندکی شروع به پیدایش کرده‌اند (Bellibas et al., 2016; Bush, 2013). شایان‌ذکر است، هنگامی‌که از مدیران مدارس که نقش آنان به‌طور سنتی «مدیر» بوده است، خواسته شود که «رهبران آموزشی» شوند، یافته‌های پژوهشی در حوزه رهبری آموزشی در

جهت انجام این مهم ممکن است در کشورهای در حال توسعه ناکافی و پراکنده باشند (Abdollahi & Karimi, 2013). در نتیجه، UNESCO (2016) در پژوهشی که در آن سیاست رهبری مدارس در جنوب و غرب آسیا را مورد بررسی قرار داده است، نیاز به رویکردهای نوین در جهت آماده کردن رهبران مدارس برای ایفای نقش‌های گسترده‌تر را شناسایی نمود. برای تبیین مطالعات مدیریتی انجام شده در بافتار ایران، این پژوهش به منظور واکاوی ارتباط بین رهبری آموزشی مدیران، کارآمدی جمعی معلمان و رضایت شغلی در مدارس ابتدایی ایران انجام شد. به عبارت دیگر، چگونگی ارتباط رهبری آموزشی مدیران مدارس در ایران با کارآمدی جمعی و رضایت شغلی معلمان مورد بررسی قرار گرفت. بنابراین، برای دستیابی به اهداف پژوهش، سؤالات تحقیق زیر مدون گردید:

۱. آیا ارتباط معناداری بین رهبری آموزشی مدیران و رضایت شغلی معلمان وجود دارد؟
۲. آیا ارتباط معناداری بین رهبری آموزشی مدیران و کارآمدی جمعی معلمان وجود دارد؟
۳. آیا ارتباط معناداری بین کارآمدی جمعی معلمان و رضایت شغلی آن‌ها وجود دارد؟
۴. چگونه رهبری آموزشی مدیران بر کارآمدی جمعی و رضایت شغلی معلمان تأثیر می‌گذارد؟

### مبانی نظری پژوهش

رهبری آموزشی به‌طور کلی، رهبری آموزشی را می‌توان به‌عنوان مدیریت برنامه درسی و آموزش توسط مدیر مدرسه تعریف کرد. این تعریف بر این مهم دلالت دارد که راز اداره موفق مدارس در نقش مدیران نهفته است (Southworth, 2002)؛ بنابراین، مدل رهبری آموزشی، همان‌طور که در بسیاری از مطالعات تعریف شده، با رفتار و عملکرد مدیران جهت بهبود آموزش و یادگیری در مدارس تحت مدیریت آن‌ها، همخوانی دارد. توسعه این مدل را می‌توان در دهه ۱۹۶۰ میلادی جستجو کرد (Lee, Hallinger, & Walker, 2012)، دوره‌ای که مطالعات بسیاری در مورد ویژگی‌های مدارس دارای دانش‌آموزان با سطح بالای پیشرفت انجام شد. از این مطالعات به‌طور عمده به‌عنوان پژوهش مدرسه کارآمد یاد می‌شود. مدیر به‌مثابه رهبر آموزشی، ضمن حمایت از همکاری معلمان و فراهم آوردن منابع برای پیشرفت حرفه‌ای (Brieve, 1972)، عملکرد آموزشی معلمان را بر اساس چشم‌انداز و اهداف مدرسه کنترل و ارزیابی می‌کند

و برای بهبود روش‌ها و راهبردهای آموزشی آن‌ها بازخورد ارائه می‌دهد (Bridges, 1967). بر اساس این تعاریف اولیه، Hallinger & Murphy (1985) ابزاری ایجاد کردند که چارچوب مفهومی جامعی را برای مدل فراهم می‌کند. آن‌ها ابراز داشتند که رهبر آموزشی اهداف مدرسه را تبیین می‌کند و این اهداف را با مجموعه در میان می‌گذارد، برنامه‌های درسی را هماهنگ می‌کند، بر آموزش در کلاس نظارت دارد، پیشرفت دانش‌آموزان را بررسی می‌کند، به آموزش کارآمد و دانش‌آموزان موفق پاداش می‌دهد، زمان اختصاص داده شده به آموزش را مهم می‌شمارد، دورنمای اهداف را در نظر دارد و فرصت‌های پیشرفت حرفه‌ای را برای معلمان فراهم می‌کند.

رهبری آموزشی در نتیجه پژوهش‌های گسترده باهدف تبیین ویژگی‌های مدارس با درآمد پایین و عملکرد آموزشی بالا در دهه ۱۹۷۰ به منصف ظهور رسید. برخلاف سایر انواع رهبری، این نوع از رهبری بر آموزش و یادگیری دانش‌آموزان در مدرسه تمرکز دارد (Daniëls, Honddeghem, & Dochy, 2019). این شاید تنها نوع رهبری باشد که منحصراً برای مدارس به وجود آمده است. این نوع از رهبری در میان سیاست‌گذاران، پژوهشگران و پزشکان بسیار محبوب بوده، به‌گونه‌ای که دستگاه‌های آموزشی در سراسر جهان اکنون مدیران را به اجرای اصول رهبری آموزشی تشویق و ترغیب می‌کنند (Hallinger & Lu, 2014). در مطالعه حاضر، ساخت مفهوم رهبری آموزشی بر اساس الگوی ارائه‌شده (Hallinger & Murphy 1985) در ایالات متحده آمریکا شکل گرفته است. این مدل سه جنبه را برای نقش مدیر پیشنهاد می‌کند: تعریف رسالت مدرسه، مدیریت برنامه آموزشی و ایجاد فضای مثبت یادگیری در مدرسه. تعریف مأموریت مدرسه به مسئولیت مدیر در ایجاد و بیان چشم‌انداز برای یادگیری دانش‌آموزان و همچنین تشکیل مجموعه پشتیبان برای اجرای اصول چشم‌انداز در فضای مدرسه اشاره دارد. مدیریت برنامه آموزشی به آن دسته از فعالیت‌های رهبری اشاره دارد که کیفیت، هماهنگی و نظارت در زمینه یاددهی و یادگیری را به وجود می‌آورد. مدیران مدارس با فراهم آوردن شرایطی که معلمان و دانش‌آموزان را به سمت تعامل مؤثر در زمینه یاددهی، یادگیری و پیشرفت در مدرسه سوق می‌دهد، فضای مثبت یادگیری در مدرسه را به وجود می‌آورند. شواهد تجربی در زمینه تأثیر رهبری آموزشی بر فرآیندها، ساختارها و نتایج به‌دست‌آمده برای مدرسه در

پژوهش‌های رهبری آموزشی رواج و کاربرد دارند. (Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008) باور دارند که این جنبه از فعالیت‌های رهبری آموزشی بیشترین تأثیر را بر یادگیری دانش‌آموزان نسبت به سایر انواع رهبری دارد. همچنین، بر اساس تمرکز صریح این جنبه از فعالیت‌های رهبری آموزشی بر انگیزه‌های یاددهی و یادگیری است که پژوهشگر انتظار دارد تأثیر آن را بر آموزش معلم (Hallinger, Piyaman, & Viseshsiri, 2017; Liu, Hallinger, & Feng, 2016a, 2016b)، شیوه آموزش (Blase & Blasé, 2000) و همچنین سایر عوامل سازمانی مانند همکاری (Goddard et al. 2015) اعتماد، کارآمدی، تعهد و مانند آن را (Liu, 2016a, 2016b) شاهد باشد.

### رضایت شغلی

رضایت شغلی بیانگر کیفیت کلی تجربیات شخص در نقش کاری است (Kalleberg & Loscocco, 1983). تعاریف گوناگونی از رضایت شغلی معلمان از جنبه‌های مختلف ارائه شده، از جمله: احساساتی که نسبت به شغل معلمی دارند (Taylor & Tashakkori, 1995)، یا وضعیت روحی به وجود آمده در نتیجه میزان درک معلمان از برآورده شدن نیازهای مرتبط با شغل آنها (Evans, 1997). شاغلانی که از شغل خود احساس رضایت می‌کنند به طور کلی نسبت به سازمان خود وفاداری بیشتری نشان می‌دهند (Matzler & Renzl, 2006). برای معلمان نیز، به همین منوال، میزان رضایت از کار به عنوان عامل پیش‌بینی کننده مهمی در مورد احتمال ترک شغل در نظر گرفته می‌شود (Skaalvik & Skaalvik, 2011). با توجه به اینکه رضایت شغلی معلمان با حس کارآمدی، استرس، فرسودگی و تعهد شغلی مرتبط است، ارتباط میان رضایت شغلی معلمان و قصد ترک آن بدون تردید مطابق انتظار است (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003; Somech & Drach-Zahavy, 2000). بر اساس آنچه Evans (1997) بیان می‌کند، رضایت شغلی مقوله‌های نگرش کارکنان، دستمزد، ارتقا، نظارت، مزایای جنبی، پاداش‌های احتمالی، روش‌های عملیاتی، همکاران، ماهیت کار و ارتباطات را در برمی‌گیرد. در واقع، رضایت شغلی به وضعیتی اشاره دارد که در آن فرد شاغل از کاری که به عنوان شغل خود انجام می‌دهد احساس رضایت می‌کند. از دیدگاه عاطفی، رضایت شغلی احساس خوشایند یا مثبت حاصل از ارزیابی شغل یا تجارب شغلی فرد است (Locke, 1976).



درحالی‌که مؤلفه شناختی در اینجا، تفاوت میان ادراک فرد از وضعیت (شغل) خود در برابر معیاری مشخص یا سطح انتظار وی است (Campbell, Converse, & Rodgers, 1976).

### کارآمدی جمعی معلم

کارآمدی جمعی معلم ساختاری است نویدبخش برای درک بهتر روش‌هایی که مدارس می‌توانند با بهره‌گیری از آن‌ها زمینه را برای پیشرفت بیشتر دانش‌آموزان فراهم کنند (Tschanen-Moran & Barr, 2004, p. 189). کارآمدی جمعی معلم که به‌مثابه مفهومی مرتبط با گروه و متغیری در سطح مدرسه، به باورها و درک معلمان از اثربخشی و کارآمدی مدرسه به‌عنوان یک کل و همچنین درک جمعی آن‌ها از توانایی انجام تغییراتی ثمربخش در حوزه آموزش اشاره دارد (Goddard & Goddard, 2001; Goddard, Hoy, & Hoy, 2000; Ross & Gray, 2006; Tschanen-Moran & Barr, 2004). همان‌گونه که باورهای خودکارآمدی بر عملکرد فردی تأثیر دارد، کارآمدی جمعی نیز بر عملکرد جمعی در زمینه‌های گوناگون مانند تجارت، ورزش، سیاست و آموزش تأثیر می‌گذارد. کارآمدی جمعی معلمان بیانگر مفهوم باورمندی معلمان نسبت به توانمندی‌ها و شایستگی‌های جمعی خود برای ایجاد تغییرات ثمربخش در جهت بهبود عملکرد فراگیران است (Bandura, 1993).

کارآمدی جمعی معلم به درک معلمان از این نکته اشاره دارد که تلاش آن‌ها در مدرسه می‌تواند تأثیر مثبتی بر پیشرفت دانش‌آموزان داشته باشد (Goddard, Hoy, & Hoy, 2000). به‌عبارت‌دیگر، کارآمدی جمعی معلم متغیر سازمانی مهمی در یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان است (Goddard, 2001; Tschanen-Moran & Barr, 2004). Goddard (2001) بیان داشت هنگامی‌که برخی از متغیرهای جمعیت شناختی دانش‌آموزان و پیشرفت‌های پیشین موردبررسی قرار گرفتند، کارآمدی جمعی متغیر مهمی در زمینه پیشرفت بیشتر دانش‌آموزان بود. همچنین، کارآمدی جمعی معلم در میزان پیشرفت دانش‌آموزان در مدارس گوناگون نیز قابل‌توجه است (Tschanen-Moran & Barr, 2004)؛ بنابراین، می‌توان ادعا کرد که درک معلمان از کارآمدی جمعی خود، متغیر مهمی در حصول اطمینان از پیشرفت دانش‌آموزان و بهبود اثربخشی معلم و مدرسه است و اینکه به‌طور کلی، درک کارآمدی جمعی از نقطه‌نظر امکان

پیشرفت مدرسه دارای اهمیت است. از سویی دیگر، (2001) Goddard بیان داشت که مطالعات در زمینه ایجاد بستری برای کارآمدی جمعی بیشتر بر چارچوب نظری مسئله متمرکز است، بنابراین درک بهتر این مفهوم نیازمند انجام مطالعات بیشتری است. (2010) Klassen نیز باور داشت لازم است مطالعاتی در زمینه مفروضات کارآمدی جمعی معلمان انجام شود. از این دیدگاه، بررسی کارآمدی جمعی در ارتباط با متغیرهای گوناگون فردی و سازمانی، برای درک بهتر مفهوم و نتایج آن در عمل، امری ضروری به نظر می‌آید.

### روش‌شناسی پژوهش

#### پاسخ‌دهندگان

پژوهش حاضر از طرح تحقیق پیمایشی مقطعی به‌عنوان طرح پژوهش استفاده کرده است. داده‌ها از معلمان شاغل در ۱۲ مدرسه دولتی مقطع ابتدایی در استان کردستان جمع‌آوری شد. این مدارس شامل پایه‌های ۱ تا ۵ بودند و داده‌ها در نیمه اول سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ جمع‌آوری گردید. دعوت‌نامه، فرم رضایت‌نامه و بسته نظرسنجی حضوری و یا به‌صورت الکترونیکی به معلمان مدارس تحویل و برای پاسخ به پرسشنامه‌ها به شرکت‌کنندگان یک هفته زمان داده شد. پاسخ‌دهندگان شامل ۱۹۳ مرد و ۹۹ زن بودند. تمام معلمان حاضر در پژوهش دارای حداقل ۲ سال و حداکثر ۲۴ سال، با میانگین ۱۰/۲۳ سال تجربه تدریس بودند (SD = 4.16).

#### ابزار گردآوری داده‌ها

برای جمع‌آوری داده‌های موردنیاز برای انجام پژوهش حاضر، از سه ابزار استفاده شد. رهبری آموزشی مدیران (PIL) توسط نسخه ۵۰ گویه‌ای پرسشنامه مدیریت آموزشی مدیران، فرم معلم (PIMRS<sup>۲</sup>)، اندازه‌گیری شد (Hallinger, 1982, 1990, 2015). داده‌های به‌دست‌آمده از این پرسشنامه (PIMRS) در مقیاس کامل و در سه بعد تجزیه و تحلیل شد (Hallinger & Wang, 2015). تمام گویه‌های پرسشنامه شامل عبارت «تا چه حد مدیر مدرسه شما...» بود. از نمونه گویه‌های پرسشنامه می‌توان به عبارت‌های زیر اشاره کرد: «مأموریت مدرسه را به‌طور مؤثر با

1. Principal Instructional Leadership  
2. Principal Instructional Management Rating Scale-Teacher Form

اعضای مدرسه در میان می‌گذارد»، «برای صحبت درباره پیشرفت دانش آموزان به صورت فردی با معلمان ملاقات می‌کند»، «آموزگاران را به تدریس و تمرین مهارت‌ها و مفاهیم جدید در زمان آموزش تشویق می‌کند» و «از معلمان برای تلاش و عملکردشان به صورت محرمانه تمجید می‌کند». مقادیر پاسخ از ۱ (تقریباً هرگز) تا ۵ (تقریباً همیشه) متغیر بود. لازم به ذکر است که PIMRS «میزان اثربخشی رهبری» را اندازه‌گیری نمی‌کند، بلکه میزان مشارکت در نقش را اندازه‌گیری می‌کند.

کارآمدی جمعی معلمان (CTE<sup>۱</sup>) توسط پرسشنامه ۱۲ آیتمی (Goddard et al. (2000)، اصلاح‌شده توسط Leithwood, Patten, & Jantzi, (2010) اندازه‌گیری گردید. در این پرسشنامه از مقیاس لیکرت هفت گزینه‌ای، ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۷ (کاملاً موافقم)، استفاده شد. از نمونه گویه‌های پرسشنامه می‌توان به عبارتهای زیر اشاره کرد: «اینجا دانش آموزان هیچ انگیزه‌ای برای یادگیری ندارند»، «معلمان در این مدرسه توانایی انتقال مطالب حتی به سخت‌ترین دانش آموزان را دارند» و «اگر دانش‌آموزی چیزی را بار اول یاد نگیرد، معلمان در این مدرسه استراتژی دیگری را امتحان می‌کنند».

رضایت شغلی با استفاده از دو گویه از پرسشنامه (Caprara et al. (2003)، با مقیاس لیکرت نه گزینه‌ای، ۱ (به شدت مخالفم) تا ۹ (به شدت موافقم) اندازه‌گیری شد. «من از دستاورد آنچه در محل کار انجام می‌دهم راضی هستم» و «من در محل کار احساس خوبی دارم» گزاره‌های انتخاب‌شده از این پرسشنامه بود. این معیار در پژوهش (Caprara et al. (2003)، پایایی و روایی کافی را نشان داد. پژوهشگران از روش ترجمه معکوس (Brislin (1970) در ترجمه پرسشنامه‌ها از انگلیسی به فارسی استفاده کردند. نسخه‌های اصلی انگلیسی ابتدا توسط یک مترجم حرفه‌ای به زبان فارسی ترجمه شدند. سپس، نسخه فارسی توسط شخص دوم که با نسخه اصلی آشنا نبود، دوباره به زبان انگلیسی ترجمه شد. سپس دو نسخه مقایسه شد و تفاوت‌های آنان شناسایی شد و مورد بحث قرار گرفت و اصلاحاتی در نسخه فارسی انجام گرفت. همچنین، برای حصول اطمینان از مناسب بودن آیتم‌های پرسشنامه برای معلمان ایرانی، پژوهشگران برخی از موارد را بدون ایجاد تغییر در معنا بازنویسی کردند.

## تحلیل داده‌ها

اگرچه ویژگی‌های روان‌سنجی<sup>۱</sup> هر یک از این ابزارها در پژوهش‌های قبلی به‌دقت مورد بررسی قرار گرفته است، پژوهشگران این ویژگی‌ها در سه پرسشنامه ترجمه‌شده به فارسی را، به‌منظور تأیید اعتبار استفاده از آن‌ها در بافتار ایران، مورد ارزیابی قرار دادند. پایایی با آزمون همسانی درونی آلفای کرون باخ اندازه‌گیری شد. روایی ساختاری و همگرایی پرسشنامه‌ها از طریق تحلیل عاملی تأییدی<sup>۲</sup> مورد ارزیابی قرار گرفت. در ارزیابی اعتبار مدل اندازه‌گیری، پژوهشگران از برآورد برآورد حداکثر احتمال بر روی ماتریس کوواریانس استفاده نمودند. همچنین، از شاخص‌های برازش متفاوت شامل: مجذور کای/ضریب درجه آزادی (c2/df)، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص برازش معیاری (NFI)، شاخص تاکر-لویز (TLI) و ریشه میانگین مربعات خطاهای تخمین (RMSEA) استفاده شد.

مدل معادلات ساختاری (SEM, Amos 22.0) برای تعریف مدل اندازه‌گیری و سپس تجزیه و تحلیل پارامترهای ساختاری بین سازه‌ها استفاده گردید. تحلیل مدل اندازه‌گیری شامل سطوح مختلفی از تجزیه و تحلیل متغیرها بود. از آنجاکه هدف و علاقه پژوهشگران رهبری آموزشی مدیران بود، نتایج برای متغیر اصلی و همچنین ابعاد سه‌گانه آن ارائه شد. کارآمدی جمعی معلمان و رضایت شغلی به‌عنوان ساختارهای یک‌بعدی در این پژوهش مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. تفسیر ما از بزرگی اثر استاندارد شده ( $\beta$ ) بر اساس (Cohen, 1992) بود:  $0/10$  تا  $0/30$  کم اثر،  $0/30$  تا  $0/60$  اثر متوسط و  $0/60$  اثر بزرگ.

## نتایج

به‌عنوان اولین گام در تجزیه و تحلیل داده‌ها، ویژگی‌های اندازه‌گیری ابزارهای به کار گرفته‌شده در پژوهش، در بافتار ایران، مورد بررسی قرار گرفت. جدول شماره (۱) میانگین‌ها، انحراف معیارها و ضرایب همبستگی برای متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. داده‌های پرسشنامه نسخه فارسی (PIMRS) که در جدول شماره ۱ ارائه شده

1. Psychometric Properties  
2. Confirmatory Factor Analysis

است نشان می‌دهد که از نظر معلمان، مدیران به‌طور متوسط در ابعاد سه‌گانه رهبری آموزشی مشارکت قابل توجهی دارند.

جدول شماره (۱). آمار توصیفی، پایایی و همبستگی ساختارها

ساختار	میانگین	SD	$\alpha$	۱	۲	۳	۴	۵	۶
رهبری آموزشی مدیر	۳/۶۰	۰/۷۱	۰/۸۹	۱					
-مأموریت مدرسه را تعریف می‌کند	۳/۸۹	۰/۷۵	۰/۹۱	۰/۸۲*	۱				
-برنامه آموزشی را مدیریت می‌کند	۳/۵۵	۰/۷۶	۰/۸۶	۰/۸۹*	۰/۷۹*	۱			
-زمینه یادگیری را توسعه می‌دهد	۳/۶۰	۰/۸۰	۰/۹۰	۰/۹۰*	۰/۶۹*	۰/۸۴*	۱		
کارآمدی جمعی معلم	۳/۵۹	۰/۷۴	۰/۸۸	۰/۶۵*	۰/۵۳*	۰/۵۶*	۰/۶۱*	۱	
رضایت شغلی	۳/۶۵	۰/۷۲	۰/۹۴	۰/۵۶*	۰/۵۱*	۰/۴۹*	۰/۵۸*	۰/۵۹*	۱

متعادل بودن پراکندگی رتبه‌بندی سؤالات پرسشنامه رهبری آموزشی مدیران توسط معلمان نشان از آن دارد که اکثریت مدیران کارهای مربوط به رهبری آموزشی را در محدوده‌ای از «گاهی اوقات» تا «اکثر اوقات» انجام داده‌اند ( $SD = 0.71$ ). آمار توصیفی الگوی مشابهی را در میان معلمان در رابطه با سازه‌های کارآمدی جمعی معلمان ( $M = 3.59$ ;  $SD = 0.74$ ) و رضایت شغلی آنان ( $M = 3.65$ ;  $SD = 0.72$ ) نشان داد.

پایایی پرسشنامه‌ها بالاتر از ۰/۸۰ بود که بیانگر انسجام درونی بالای پرسشنامه‌ها است (جدول شماره ۱). آلفای کرون باخ برابر با ۰/۸۹ برای پرسشنامه کامل (PIMRS)، و ۰/۹۱، ۰/۸۶ و ۰/۹۰ برای هر کدام از ابعاد سه‌گانه پرسشنامه به دست آمد (جدول شماره ۱). همچنین ضرایب انسجام درونی برای کارآمدی جمعی معلمان ۰/۸۸ و برای رضایت شغلی معلمان ۰/۹۴ بود.

## ۱۴ بررسی ارتباط میان رهبری آموزشی مدیران، کارآمدی جمعی معلمان و رضایت شغلی معلمان

در گام بعد، روایی سازه در هر یک از مقیاس‌ها مورد ارزیابی قرار گرفت. تحلیل عاملی تأییدی (CFA) برای بررسی ساختار سه‌بعدی پرسشنامه PIMRS انجام گردید. مقادیر  $X^2/df < 3.0$ ،  $CFI, NFI, TLI > 0.90$  و  $RMSEA < 0.07$  به‌عنوان شاخص‌های برازش خوب به دست آمد (Hu & Bentler, 1999). همچنین، نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل عاملی تأییدی (جدول شماره ۳) برازش خوب و مناسب مدل سه‌بعدی PIMRS نسبت به داده‌ها را نشان داد ( $X^2/df=2.13$ ), ( $CFI=0.92, NFI=0.91, TLI=0.92, RMSEA=0.05$ ).

تحلیل عاملی تأییدی مقیاس کارآمدی جمعی معلمان، برازش مناسبی را برای ساختار یک‌بعدی آن نشان داد ( $X^2/df=2.46, CFI=0.95, NFI=0.93, TLI=0.94, RMSEA=0.04$ ). همچنین، تحلیل عاملی تأییدی بر مقیاس رضایت شغلی نیز اجرا گردید (جدول شماره ۳) و نتایج برازش خوبی را برای ساختار یک‌بعدی نشان داد ( $X^2/df=2.06, CFI=0.96, NFI=0.95, TLI=0.95, RMSEA=0.05$ ). سرانجام، روایی همگرا<sup>۱</sup> برای ابزارها مورد ارزیابی قرار گرفت. روایی همگرا با بررسی میانگین واریانس به‌دست‌آمده (AVE) تعیین گردید. همان‌طور که در جدول شماره ۲ نشان داده شده است، مقادیر AVE برای این سه ابزار  $0.87$  (PIL)،  $0.57$  (CTE) و  $0.59$  (JS) بود. تمام مقادیر بیشتر از معیار  $0.50$  بود که نشان‌دهنده کفایت روایی همگرا بود (Hair et al., 1998).

جدول شماره (۲). روایی همگرا و افتراقی ساختارهای اصلی

ساختار	بار عاملی	AVE	PIL	CTE	JS
رهبری آموزشی مدیر	-	0.87	0.92*		
-مأموریت مدرسه را تعریف می‌کند	0.94				
-برنامه آموزشی را مدیریت می‌کند	0.87				
-زمینه یادگیری را توسعه می‌دهد	0.94				
کارآمدی جمعی معلم	-	0.57	0.59*	0.72*	
رضایت شغلی	-	0.59	0.55*	0.58*	0.79*

به‌طور خلاصه، نتایج حاکی از شواهد قوی دال بر پایایی و روایی ابزار ترجمه‌شده مورد استفاده در پژوهش حاضر است. مدل اندازه‌گیری نهایی ما متشکل از سه مقیاس بود: CTE، PIL و JS. در رابطه با مدل اندازه‌گیری کامل، شاخص‌های به‌دست‌آمده بیانگر برازش خوب بود (این نتایج نشان‌دهنده میزان مناسب تطابق (برازش) مدل و داده‌ها است، که این مؤید اعتبار کلی مدل پیشنهادی است (Hair et al., 1998)).

جدول شماره (۳). برازش ساختارهای اصلی

RMSEA	TLI	NFI	CFI	X <sup>2</sup> /df	ساختار
۰/۰۵	۰/۹۲	۰/۹۱	۰/۹۲	۲/۱۳	رهبری آموزشی مدیر
۰/۰۴	۰/۹۴	۰/۹۳	۰/۹۵	۲/۴۶	کارآمدی جمعی معلم
۰/۰۵	۰/۹۵	۰/۹۵	۰/۹۶	۲/۰۶	رضایت شغلی

اگرچه این پژوهش در راستای یافتن پاسخ به پرسش‌های پژوهش انجام گرفت، این سؤالات، به‌نوبه خود، باهدف والاتری در ذهن پژوهشگران شکل گرفت: تعیین ماهیت روابط بین رهبری آموزشی مدیران (PIL)، کارآمدی جمعی معلمان (CTE) و رضایت شغلی آنان (JS). به این منظور پژوهشگران دو مدل میانجی گر<sup>۱</sup> (واسطه‌ای) را مورد ارزیابی قرار دادند: میانجی گر جزئی<sup>۲</sup> و کامل<sup>۳</sup>. مدل میانجی گر جزئی، اثرات مستقیم PIL بر روی JS به همراه اثرات غیرمستقیم میانجی‌گری شده توسط CTE را ارائه داد. مدل میانجی گر کامل تمام اثرات PIL بر روی JS را غیرمستقیم نشان داد (میانجی‌گری شده توسط CTE). از مدل معادلات ساختاری برای مقایسه نتایج به‌دست‌آمده از مدل‌های میانجی‌گری جزئی و کامل استفاده شد. مدل میانجی گر جزئی، برازش قابل قبولی را نسبت به داده‌ها ارائه داد. با این وجود، شاخص‌های برازش آن برای مدل میانجی گر کامل به‌طور قابل توجهی بهتر بود (جدول شماره ۴). در هماهنگی با یک اثر مستقیم، کوچک و معنادار PIL بر روی JS ( $\beta = 0.25, p < 0.01$ )، برآورد پارامترهای استاندارد شده

1. Mediation models  
2. Partial  
3. Full

## ۱۶ بررسی ارتباط میان رهبری آموزشی مدیران، کارآمدی جمعی معلمان و رضایت شغلی معلمان

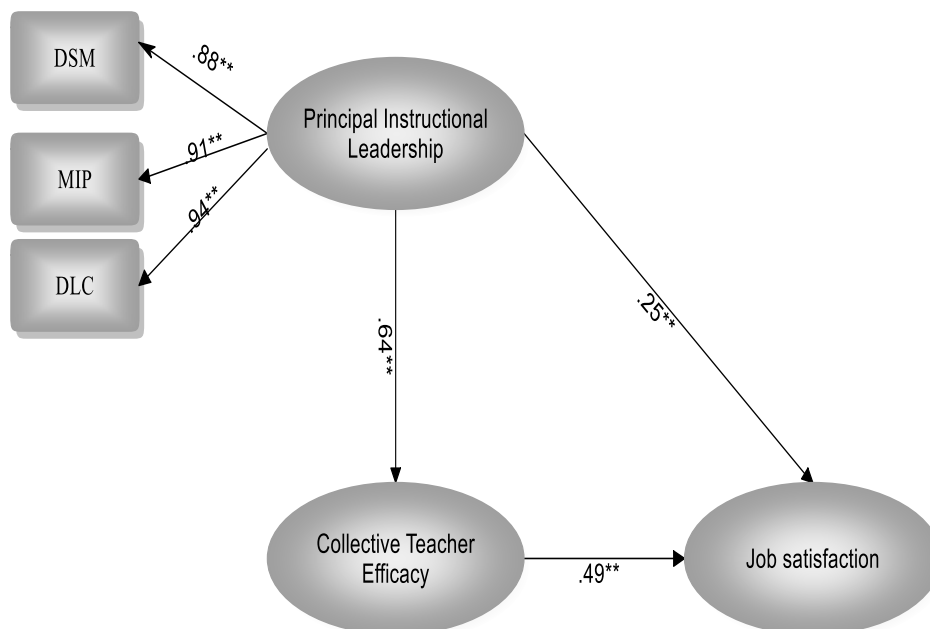
ارائه شده در شکل 1 اثرات قوی، مستقیم و معنادار PIL بر روی CTE را نشان داد ( $\beta = 0.64$ ), به علاوه، CTE اثر مستقیم، معنی دار و متوسطی بر JS را نشان داد ( $\beta = 0.47, p < 0.01$ ). بدین ترتیب، نتایج مدل معادلات ساختاری مدل میانجی گر جزئی را تأیید می کند. (0.01). به طور کلی، نتایج مؤید آن است که رهبری آموزشی مدیران و کارآمدی جمعی معلمان بیانگر متغیرهای پیش بینی کننده معناداری هستند که بر رضایت شغلی تأثیر می گذارند. به طور خاص، تجزیه و تحلیل ها کارآمدی مدل میانجی گر جزئی برای مجموعه داده های ما را تأیید می کند. به عبارت دیگر، مدیران به هر دو صورت مستقیم، از طریق روش های مرتبط با رهبری آموزشی فعال، و غیرمستقیم، با شکل دادن به کارایی جمعی مجموعه آموزشی، به رضایت شغلی معلمان خود کمک می کنند.

جدول شماره (۴). شاخص های برازش برای میانجیگری جزئی و کامل مدل های معادلات ساختاری

(n = 299).

شاخص های برازش مدل	RMSEA	TLI	NFI	CFI	$\Delta x^2$	df	$X^2/df$	$X^2$
میانجی گری جزئی	۰/۰۴	۰/۹۶	۰/۹۳	۰/۹۶	-	۱۷۳	۲/۱۵	۳۷۲/۴۲۵
میانجی گری کامل	۰/۰۵	۰/۹۵	۰/۹۲	۰/۹۵	۲۳/۰۳	۱۷۲	۲/۲۹	۳۹۵/۴۶۲





شکل ۱: نتایج تحلیل مدل معادلات ساختاری برای مدل ساختاری

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش بررسی ارتباط بین رهبری آموزشی مدیران، کارآمدی جمعی و رضایت شغلی معلمان در مدارس ابتدایی ایران بود. نتایج حاصل از بررسی مدل معادلات ساختاری ارتباط معنادار بین سازه‌های این پژوهش را تأیید نمود. ابتدا بررسی تحلیل‌های آماری مشخص نمود که رهبری آموزشی مدیران می‌تواند بر رضایت شغلی معلمان تأثیرگذار باشد. به عبارت دیگر، هنگامی که معلمان رفتارهای مدیریت آموزشی مدیران را مناسب تصور کنند تعهد، درگیری حرفه‌ای، و رضایت شغلی بیشتری هم خواهند داشت. این نتیجه یافته‌های بسیاری از پژوهش‌های قبلی را تأیید می‌کند ( Dou, Devos, & Valcke, 2017; Griffith, 2004) و می‌توان اظهار داشت که رفتار، نوع برخورد و میزان حمایت مدیران مدرسه می‌تواند هم به‌طور مستقیم و هم غیرمستقیم بر رضایت شغلی و احساس کارآمدی معلمان اثربخش باشد (Aldridge & Fraser, 2016).

نتایج پژوهش حاضر همچنین در راستای نتایج (2017) Dou, Devos, & Valcke است که ابراز داشتند که رهبری آموزشی مدیران تحت تأثیر غیرمستقیم جو مدرسه و کارآمدی فردی معلمان می‌تواند به‌طور قابل‌توجهی بر رضایت شغلی و تعهد سازمانی مدیران اثرگذار باشد.

نتایج یافته‌ها همچنین بیانگر این بود که رهبری آموزشی مدیران با کارآمدی جمعی معلمان ارتباط مثبت معناداری دارد. در راستای یافته‌های مطالعه Calik et al. (2012)، می‌توان این‌گونه بیان نمود که رهبری آموزشی مدیران ممکن است به‌طور غیرمستقیم از طریق افزایش کارآمدی فردی به افزایش کارآمدی جمعی معلمان کمک نموده باشد. به بیان ساده‌تر، هنگامی که مدیران رفتارهای مدیریت آموزشی نشان دهند تصور معلمان از توانایی‌های خود افزایش خواهد یافت و در نتیجه خود را کارآمدتر در امر تدریس تصور نموده و در این جهت بیشتر تلاش می‌کنند. لذا ممکن است همان‌طور که (2008) Demir ابراز نموده است کارآمدی فردی معلم نقش واسطه‌ای در ارتباط بین کارآمدی جمعی و رهبری آموزشی مدیران ایفا نموده باشد.

به‌طور مشابه (2018) Cansoy & Parlar گزارش نمودند که رفتارهای رهبری کارآمدتر مدیران به همراه حس کارآمدی فردی معلم به‌طور معناداری کارآمدی جمعی معلمان را پیش‌بینی می‌کند. ارتباط معنادار بین رفتارهای رهبری آموزشی مدیران و کارآمدی جمعی معلمان اخیراً در پژوهشی توسط (2020) Qadach, Schechter, & Da'as تأیید شده است.

به‌علاوه، بررسی نتایج بیانگر این بود که کارآمدی جمعی معلمان بر رضایت شغلی آن‌ها تأثیرگذار است. تأثیر مثبت کارآمدی جمعی معلمان بر رضایت شغلی آنان تا حدودی در راستای پیشینه موجود در مورد اهمیت حمایت اجتماعی و ارتباط با همکاران در سلامت روانی و بهزیستی معلمان است (Kinman, Wray, & Strange, 2011). این یافته همچنین در راستای تعدادی از مطالعات پیشین است که ارتباط بین کارآمدی جمعی معلمان و رضایت شغلی آنان را تأیید نموده‌اند (e.g., Fathi & Savadi Rostami, 2018; Klassen, Usher, & Bong, 2010; Viel-Ruma et al., 2010). می‌توان این‌گونه استدلال نمود که اگر معلمان در یک مدرسه دیدگاه مثبتی در مورد توانایی گروهی‌شان در تحقق اهداف و انجام اقدامات لازم داشته باشند، اضطراب و تنش‌های شغلی کمتری را احساس نموده و در نتیجه رضایت شغلی بیشتری

خواهند داشت. معلمانی که کارآمدی جمعی بیشتری دارند در جهت افزایش دانش آموزشی خود بیشتر تلاش نموده، تعامل بیشتری با همکاران داشته و بیشتر در اتخاذ تصمیمات مشارکت می‌کنند. این امر موجب می‌شود که معلمان احساس عاملیت و اختیار بیشتری داشته باشند و به موجب آن رضایت شغلی بیشتری را تجربه کنند (Fathi & Savadi Rostami, 2018).

آنچه در یافته‌های این پژوهش حائز اهمیت است این است که ارتباط بین رهبری آموزشی مدیران با کارآمدی جمعی معلمان نه تنها به خودی خود مهم است بلکه می‌تواند به عنوان متغیری علی بر رضایت شغلی معلمان هم اثر بگذارد. گمان بر آن است که رابطه‌ای میان درک معلمان از کارآمدی جمعی و رفتارهای رهبری مدیران مدارس وجود داشته باشد. رهبری مدرسه دربرگیرنده تأثیرگذاری و هدایت کارکنان مدرسه برای دستیابی به اهداف مشترک است (Leithwood & Reihl, 2005). همچنین، حس کارآمدی جمعی را بسته به رفتارهای رهبری مدرسه، می‌توان در معلمان ایجاد نمود (Chen & Bliese, 2002; Ross & Gray, 2006). انتظار می‌رود همسوی با افزایش حس کارآمدی در معلمان و باورهای آنها مبنی بر اینکه می‌توانند کیفیت آموزش را به صورت گروهی بهبود ببخشند، باورهای کارآمدی جمعی نیز تقویت و تحکیم شود. از این دیدگاه، از آنجاکه گمان می‌رود رابطه‌ای میان خودکارآمدی معلم و رفتارهای رهبری مدرسه با کارآمدی جمعی معلم وجود دارد، به نظر می‌رسد ارتباط میان این ساختارها منطقی باشد.

به بیان دیگر، با گسترش رفتارهای مؤثر رهبری در میان مدیران مدارس، باور به کارآمدی جمعی معلمان نیز در مدارس تقویت می‌شود. به همان سان، رفتارهای مؤثر رهبری در مدارس، کارآمدی جمعی معلمان را به طرز مثبت و معنی‌دار پیش‌بینی می‌کند. یافته‌های این مطالعه تا حدودی مطابق با یافته‌هایی است که رابطه میان رفتارهای گوناگون رهبری مدیران مدرسه و رهبری جمعی معلمان را تبیین می‌کنند (Brinson & Steiner, 2007; Calik et al., 2012; Demir, 2008; Ross & Gray, 2006). رهبری قدرتمند همکاری معلمان را آسان می‌کند و معلمان را توانمند می‌سازد تا بر مشکلات چیره شوند (Bandura, 1993). رهبری مدرسه به مسائلی چون تأثیرگذاری بر دیگران و هدایت آنان به منظور دستیابی به اهداف مشترک برای بهبود کیفیت آموزش در مدرسه می‌پردازد (Leithwood & Riehl, 2005). افزایش کارآمدی

جمعی معلمان درگرو بهبود برخی از ویژگی‌های سازمانی و فردی است. (Bandura, 1997) باور داشت که کارآمدی و خود-کارآمدی جمعی از منابع همسانی بهره می‌گیرند. این منابع شامل تجربه موفقیت، تجارب سایرین، اقناع کلامی و حالات احساسی است. مهم‌ترین این منابع تجربه موفقیت است. بنابراین، می‌توان گفت کاربست‌هایی که از این منابع بهره می‌گیرند باعث افزایش کارآمدی جمعی معلمان می‌شوند. مطالعاتی در این زمینه وجود دارد که تأثیر رفتارهای رهبری را بر کارآمدی جمعی معلم نشان می‌دهد.

براین اساس، آن دسته از رهبران مدارس که به موفقیت معلم پاداش می‌دهند و دستاوردهای فعالیت‌های مدرسه درزمینه یادگیری سازمانی و گفتگو با معلمان در مورد اطمینان از پیشرفت دانش‌آموزان را مهم می‌شمارند (Bandura, 1997; Goddard et al., 2000)، فهم موضوع کارآمدی جمعی را تقویت می‌کنند. همچنین، فعالیت‌های مدیران مدارس درزمینه افزایش مهارت‌های معلمان، کار گروهی را تقویت می‌کند (Supovitz & Christman, 2003) و حمایت آن‌ها از معلمان برای چیره شدن بر مشکلات در مدرسه و دعوت به حضور آن‌ها در فرایند تصمیم‌گیری از اهمیت بالایی در رشد کارآمدی جمعی برخوردار است (Brinson & Steiner, 2007). (Leithwood, 1992) بر این باور است که مدیریت رهبران در مدرسه کیفیت فضای مدرسه را تعیین می‌کند و این همکاری معلمان و شکل‌گیری نوعی هویت جمعی را در پی خواهد داشت. رهبران مدرسه با داشتن چشم‌اندازی حاکی از توانمندی، رهبری جمعی را به نمایش می‌گذارند (Bandura, 1993).

در پایان، چندین محدودیت در این پژوهش را می‌توان برشمرد. یک نمونه نسبتاً کوچک مدیران و معلمان ایرانی نمی‌تواند تعمیم‌پذیری یافته‌ها را تضمین نماید. لذا پژوهش‌های مشابه بعدی می‌تواند با نمونه بزرگ‌تری در دیگر بافت‌های مشابه انجام پذیرد که در این حالت امکان تعمیم‌پذیری نتایج افزایش خواهد یافت. بعلاوه، محققان بعدی می‌توانند در مطالعات آتی خود از روش‌های تحقیق کیفی یا آمیخته استفاده نمایند تا به‌طور کامل ارتباط بین این متغیرها را دریافته و همچنین به تفسیر ارتباط بین این متغیرها نیز کمک کنند. به‌علاوه پیشنهاد می‌شود که به‌منظور بررسی پویایی ارتباط بین متغیرها از روش‌های پژوهش طولی استفاده گردد. همچنین متغیرهای تأثیرگذار دیگر همانند تعهد معلمان نیز می‌تواند مورد بررسی قرار گیرد.

## References

- Abdollahi, B., & Karimi, M. (2013). The study of indigenous dimensions of the principals' instructional leadership role in Iranian elementary schools based on grounded theory. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 89, 817–820.
- Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19(2), 291-307.
- Al-Mahdy, Y. F. H., Emam, M. M., & Hallinger, P. (2018). Assessing the contribution of principal instructional leadership and collective teacher efficacy to teacher commitment in Oman. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 69(1), 191-201.
- Al-Mahdy, Y. F. H., & Sywelem, M. M. G. (2016). Teachers' perspectives on professional learning communities in some Arab countries. *International Journal of Research Studies in Education*, 5(4), 45-57.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barth, R.S. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents, and principals can make the difference*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Bellibas, M. S., Bulut, O., Hallinger, P., & Wang, W. C. (2016). Developing a validated instructional leadership profile of Turkish primary school principals. *International Journal of Educational Research*, 75, 115-133.
- Bridges, E. M. (1967). Instructional leadership: A concept re-examined. *Journal of Educational Administration*, 5(2), 136–147.
- Brieve, F. J. (1972). Secondary principals as instructional leaders. *NASSP Bulletin*, 56(368), 11-15.
- Brinson, D., & Steiner, L. (2007). Building collective efficacy: How leaders inspire teachers to achieve. *Issue Brief*, October: 1–6. Available at <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499254.pdf>.
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 185-216.
- Bush, T. (2013). Instructional leadership and leadership for learning: Global and South African perspectives. *Education As Change*, 17(sup1), S5-S20.
- Calik, T., Sezgin, F., Kavgaci, H., & Cagatay Kilinc, A. (2012). Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2498-2504.
- Campbell, A., Converse, P. E., & Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations, and satisfactions*. Russell Sage Foundation.

Cansoy, R., & Parlar, H. (2018). Examining the relationship between school principals' instructional leadership behaviors, teacher self-efficacy, and collective teacher efficacy. *International Journal of Educational Management*.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, 821-832.

Chen, G., & Bliese, P. D. (2002). The role of different levels of leadership in predicting self-and collective efficacy: Evidence for discontinuity. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 549.

Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98-101.

Common, R. K. (2008). Administrative change in the Gulf: Modernization in Bahrain and Oman. *International Review of Administrative Sciences*, 74(2), 177-193.

Common, R. K. (2011). Barriers to developing 'leadership' in the Sultanate of Oman. *International Journal of Leadership Studies*, 6(2), 215-228.

Daniëls, E., A. Hondeghem., & F. Dochy. (2019). A Review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, 27, 110–125.

Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: The moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (33).

Dou, D., Devos, G., & Valcke, M. (2017). The relationships between school autonomy gap, principal leadership, teachers' job satisfaction and organizational commitment. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 959-977.

Evans, L. (1997). Understanding teacher morale and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 13(8), 831-845.

Fathi, J., & Savadi Rostami, E. (2018). Collective teacher efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction among Iranian EFL Teachers: The mediating role of teaching commitment. *Journal of Teaching Language Skills*, 37(2), 33-64.

Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of educational psychology*, 93(3), 467.

Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17, 807-818.

Goddard, R. D., Hoy, A. K., & Woolfolk-Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37, 479-507.

Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of educational administration*.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (1998). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Hallinger, P. (1982, 1990, 2015). *Principal Instructional Management Rating Scale*, Bangkok, Thailand: Leading Development Associates.

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.

Hallinger, P., & Lu, J. F. (2014). Modeling the effects of principal leadership teacher commitment on teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *School Leadership & Management*, 35(5), 481-501.

Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.

Hallinger, P., & Wang, W. C. (2015). *Assessing instructional leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Dordrecht, Netherlands: Springer.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.

Kalleberg, A. L., & Loscocco, K. A. (1983). Aging, values, and rewards: explaining age differences in job satisfaction. *American Sociological Review*, 48(1), 78-90.

Kinman, G., Wray, S., & Strange, C. (2011). Emotional labor, burnout and job satisfaction in UK teachers: The role of workplace social support. *Educational Psychology*, 31(7), 843-856.

Klassen, R. M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research*, 103(5), 342-350.

Klassen, R. M., Usher, E. L., & Bong, M. (2010). Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context. *The Journal of Experimental Education*, 78(4), 464-486.

Lee, M., Hallinger, P., & Walker, A. (2012). A distributed perspective on instructional leadership in International Baccalaureate (IB) schools. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 664-698.

Leithwood, K. (1992). Transformational leadership: Where does it stand? *Educational Digest*, 58(3), 17-20.

Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.

Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership. A new agenda for research in educational leadership, 12.

Locke, E.A., 1976. The nature and causes of job satisfaction. *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: RandMc Nally, 2(5), pp.360-580.

Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.

Matzler, K., & Renzl, B. (2006). The relationship between interpersonal trust, employee satisfaction, and employee loyalty. *Total Quality Management*, 17(10), 1261-1271.

Qadach, M., Schechter, C., & Da'as, R. A. (2020). Instructional leadership and teachers' intent to leave: The mediating role of collective teacher efficacy and shared vision. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(4), 617-634.

Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635-674.

Romanowski, M. H., & Romanowski, M. H. (2017). Neoliberalism and Western accreditation in the Middle East: A critical discourse analysis of educational leadership Constituent Council standards. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 70-84.

Ross, J., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038.

Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22(1), 73-91.

Supovitz, J. A., & Christman, J. B. (2003). Developing communities of instructional practice: Lessons for Cincinnati and Philadelphia. *CPRE Policy Briefs*, pp. 1-9. Pennsylvania: University of Pennsylvania.

Taylor, D. L., & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teachers' sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63(3), 217-230.

Thorne, C. (2011). An investigation of the impact of educational reforms on the work of a school principal at a time of radical transformation in the United



Arab Emirates. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(2), 172-185.

Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209.

UNESCO, (2016). *Leading better learning: School leadership and quality in the Education 2030 agenda*. UNESCO planning paper.

Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivette, K., & Benson, G. (2010). Efficacy beliefs of special educators: The relationship among collective efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction. *Journal of teacher education and special education*, XX(X), 1-9.